

英語授業でのタスクの活用

滝 沢 謙 三[§]

Using Tasks in the English Classroom

TAKIZAWA Kenzo

1 はじめに

大学まで10年間も一生懸命やったはずだが使えるようにはなっていないのは、教育方法が根本的におかしかったのではないか。このように日本の英語教育に疑問を呈する声は多い。それに対しては、「学習をしても練習しなければ使えるようにはならない」が、古くて新しい言語教育の真理だろう。

練習には、ドリル、エクササイズ、コミュニケーション活動、タスクなどが一般的に使われる。教室で使われるタスクとは、現実のタスクを疑似的に体験するもので、一般的に学習者にとっては難易度が高い活動となる。指導者にとっても、準備した文法項目だけを指導するのとは違い、タスクでは使用文法を制約せずに、自由に表現させるため、どう展開するか分からない部分があり、指導が難しい。しかし、工夫して導入することで、コミュニケーション能力育成に効果的であるように思われる。

授業にタスクを導入するための基礎研究として、タスクについての先行研究からタスクの定義とタスクの役割について整理し、タスクの実践に関する諸問題を考察し、実践に備えたい。

現在、小学校から高等学校までの新学習指導要領における外国語教育の

[§] 白鷗大学教育学部

目標は、「コミュニケーション能力の育成」である。小学校では、外国語を用いてコミュニケーションを図る楽しみを体験すること、中学校では、実際に言語を使用してお互いの考えや気持ちを伝え合うなどの言語活動を行うことが授業で求められている。授業で実際に英語を使うことを通してコミュニケーション能力を養う英語教育を行うのには、どのような言語活動を授業に取り入れるべきかが英語教師に課せられた課題となっている。

タスクは、コミュニケーション方略を駆使するなど、いわば現実のコミュニケーションの予行練習であり、教室での言語活動の中で最も実用的で、おもしろさも内在する活動である。

2 研究の目的と研究方法

「コミュニケーション能力の育成」を目標にする英語授業において、タスクが注目されている。授業にタスクを取り入れる方策を探ることを目標に、次の研究テーマと研究の方法を設定した。

- ① タスクの定義と言語習得におけるタスクの役割について、Ellis (2003) と Nunan (2004) の先行研究を基にして理論を考察する。
- ② 日本の英語教育環境に適したタスクについて研究している高島 (2000、2005) の先行研究と実践を基に、授業へのタスク導入について実践面を考察する。さらに、筆者が高校生に実践したタスクの例を取り上げて、実践に伴う諸問題を整理し、提言を行う。


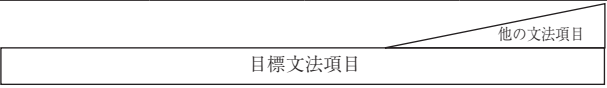
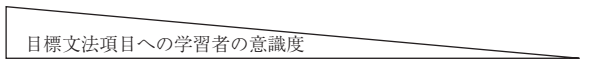


3 タスクとは

3-1 各種英語コミュニケーション活動とタスクの関係

英語を使用する主な活動として、ドリル、エクササイズ、コミュニケーション活動、タスク（又はタスク活動）がある。高島（2000）は、日本の教育環境向けのタスクとして「タスク活動」という言葉を使っているが、

これら4つについて、前3つをタスク活動が可能となるための必要不可欠な活動と位置づけ、下図のように4つの活動の関連性を図式化している。

「4つの活動の関連性」(高島2000、p. 30を一部修正)

	ドリル (Drill)	エクササイズ (Exercise)	コミュニケーション活動 (CA)	タスク活動 (TA)
活動目標	実践的コミュニケーション能力の育成			
学習者の伝達内容への焦点				
目標文法項目と他の言語項目を使用する割合				
目標文法項目の使用意識の度合い				
答え方の自由度				
創造性				

フラッシュカードによる反復練習などの考えなくともできる活動をドリルという。エクササイズは英文和訳などである。ドリルやエクササイズは目標文法（語彙・文法・音声を含む）の練習に限定した範囲での活動であるが、コミュニケーション活動は学習文法項目を用いて、自己表現のための自由なやり取りが入る活動をいう。そして、タスク活動は、上の「4つの活動の関連性」から分かるように、意味に重点が置かれ、学習の目標となっている文法項目以外の文法も使われ、より自由な、より創造的な会話が行われる。

高島（2005）の「タスク活動」は、タスクと理論的基盤は同じであるが、検定教科書を用いた指導を前提とする日本の教育環境に合う修正版タスク

を「タスク活動」という言葉で呼び、タスク活動の特徴を次の6つの条件にまとめている。

- 意味・伝達が中心であること (message-focused)
 - 与えられた活動目標を達成することが第一義であること (completion)
 - 意味のやり取りがあること (negotiation of meaning)
 - 2つ以上の構造の比較があること (comparison of structures)
 - 話し手と聞き手に情報 (量) の差があること (information gap)
 - 活動や得られる情報が興味深いものであること (of interest)
- (p.36)

Ellis (2003) は、タスクとエクササイズとの違いについて、タスクは内容に焦点が当てられ、エクササイズでは準備されている学習事項を学ぶことに焦点があてられ、タスクでは学習者は「言語使用者」となり、エクササイズでは「言語学習者」であることが求められる、と説明している。

3-2 Unfocused and focused tasks

タスク活動はunfocused tasks と focused tasks とに分けることができる。Focused tasksは、学習している文法に焦点を当て、その使用と習得を意図したタスクであり、unfocused tasksは使用する文法に制限を設けない、すなわち学習項目にunfocused (焦点を当てていない) タスクである。

Ellis (2003) はunfocused taskについて次の例をあげている。

< A dangerous moment >

Student A

Have you ever been in a situation where you felt your life was in danger?

Describe the situation to your partner. Tell him/her what happened.

Give an account of how you felt when you were in danger and afterwards.

Student B

Listen to your partner tell you about a dangerous moment in his/her life.

Draw a picture to show what happened to your partner.

Show him/her your picture when you have finished it.

(p.11)

上記のA dangerous momentでのタスクでは、前もって目標文法を提示することはなく、Student Aは自分の裁量で英語を使用することになる。Student Bが描く絵は、タスクに伴う成果となる。

Ellis (2003) は、focused tasksの例として、以下のような時を表す前置詞学習の例を上げている。

①日程について書かれた文章 (at, in, onから始まる時を表す句が多く含まれている文章) を与え、文章の中にあるat, in, onから始まる時を表す句 (例えば、at 3 o'clock, とかon Tuesdayなど) を整理して書き出させる。

②時を表す表現におけるat, in, onのそれぞれの使われ方の共通点から、at, in, onの使い方のルールを導かせる。

このタスクには、書き出したデータから一定の規則を導こうとする意見交換が含まれる。指導法としては 'consciousness-raising tasks' (自らが文法のルールに気づくように計画された指導法) である。タスクの後には、自らが発見した、時を表す前置詞at, in, onに関する規則の一覧が、outcome (成果) として残る。

3-3 タスクとCLTの関係

タスクとコミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング (CLT) の関係は、CLTを行うためにタスクを使うという密接な関係にある。CLTの目的は、言語が使える能力を育成することであるので、現実のコミュニケーションの疑似体験であるタスクを教室に取り入れることはCLTの目的に合致した指導法となる。

コミュニケーション能力は、文法能力 (grammatical competence)、談話能力 (discourse competence)、社会言語学的能力 (sociolinguistic competence)、方略的能力 (strategic competence) であるとされる (Canale, 1983)。語彙・文法・音声などの文法能力の知識は、伝統的な教授法で教授可能であるが、それ以外の能力、特に方略的能力を教室で育成するには、タスクが有効である。

Ellis (2003) は、CLTには大きく二つの考え方があり、タスクを使ったコミュニケーション活動を重ねることで言語習得が起こるとするstrong

versionと伝統的な言語指導法にコミュニケーション活動を組み込む指導のweak versionとがあると述べている。(p.28-30)

3-4 タスクの定義

Ellis (2003) は、タスクについて次の6つの特徴を上げている。

- タスクは作業計画である。(筆者補足:この作業計画とは、与えられた課題を達成するため活動計画。)
- 学習者の注意は文法的な形よりも表現したい意味に向けられる。
- タスクは現実のコミュニケーション活動の疑似体験である。
- タスクは読み、書き、聞き、話す、の4技能のいずれかを含む。
- タスクを遂行するために、選択、分類、順序づけ、理由づけ、情報の選別などの認知プロセスの働きを伴う。
- タスクには、学習文法項目とは別の明確な成果が伴う。成果は学習者の活動の完遂を示すものである。

(p.9-10)

一言で言うなら、タスクは、目的を達成するための活動計画から始まり、内容に焦点を当てたコミュニケーション活動を行いながら、自分で考えて課題を解決し、言語学習と関係のない何らかの成果を伴って活動を終了する一セットの活動である。成果は、例えば、情報が含まれた一枚のイラストであり、入手したチケットであり、調査してまとめたグラフなどである。本来のタスクの意味は、「(一定期間内にやるべき) 仕事」であるが、教室でのタスクは教育的に計画された疑似的な仕事で、最後に目に見える明らかな仕事の成果 (outcome) を残すように計画される。

タスクの評価は、成果の内容で評価され、例えば、電話でホテルの予約をするタスクでは、部屋の種類、料金、設備、喫煙・禁煙、朝食条件、到着時間などの必要な内容が全てそろっているかどうかで評価される。

Nunan (2004) はタスクについて次のように定義している。

「教育活動としてのタスクは、文法的な正確さより内容を重視して、言語

を聞いて理解し、タスクに合わせて言語をやりくりし、内容を伝えることを優先して自分の文法知識を動員して表現し、やり取りをする教室活動である。このタスクは、それ自体で独立した完成感あるものである。」(p.4)

ここで文法を軽視することを意味してない。内容を優先して、まずは持っている文法知識で表現することを意味している。文法と内容は相互に関連しあっていて、内容を表現するために文法は不可欠なものである。また、完成感のあるものとは、それ自体で価値のある一セットの活動で、最後に成果が残っているものということである。

3-5 Task-based language teachingとtask-supported language teaching

Ellis (2003) は、タスクを用いる指導をtask-based language teachingとtask-supported language teachingに分けて説明している。Task-based language teachingは、タスクをカリキュラムの中心にして、学習者のレベルに合わせてタスクのレベルを上げていく指導法であり、task-supported language teachingは、タスクがカリキュラムの中心ではないが、タスクが既成の教材に基づく伝統的な指導法の一部に取り入れられ、カリキュラムの内容をサポートし、学習知識を練習するためにタスクを使う指導法である。Ellis (2003)は、CLTとの関連について、task-based language teachingとtask-supported language teachingの違いは、CLTのstrong version 対 weak versionの関係に同じであると述べている (p.28)。

Nunan (2003) によると、task-based language teachingは、「指導のスタート時点で、どんな文法事項を教えるのかでなく、言語を使って何をするのかの観点から始める指導法」であるとしている。Nunanは、task-based language teachingはコミュニケーション・ランゲージ・ティーチング (CLT) の目的を達成するための教授法であるとして、「CLTはtask-based language teachingによって実現している」として、次のように述べている。

「Task-based language teachingでは、授業はnonlinguistic outcomes (文法・語彙以外の成果)をもたらす体験学習に基づいている。学習者が教室で

行うことと教室の外ですることになるだろうこととの間に明確な関係がある。天気予報を聞いて何を着るべきか決めたり、食事を注文したり、パーティーの計画を立てたりなどが授業でのタスクとなる。これらのタスクにおいて言語はnonlinguistic outcomesを達成するために使われる。例えば、食事を注文する際の究極的な目的は、wh-questionsが正しく使えるかではなく、食べたいものがテーブルに届くことである。」(p.7)

Task-based language teachingでは、wh-questionsが正しく使えることが目的にはならないが、正しく使えないとタスクの目的を効率的に達成することができない。文法的に正しく使えることは目的達成のための重要な要素となる。

4 言語習得におけるタスクの役割

4-1 第二言語習得理論とタスク

1980年代以降の言語習得理論では、インプット仮説 (Krashen, 1985)、アウトプット仮説 (Swain, 1985)、インターアクション仮説 (Long, 1983) などが提唱された。自然なコミュニケーション環境で理解可能なインプットが一定量以上あり、学習者の情意フィルターが低ければ、言語習得は自然と起こるというのがインプット仮説である。インプット仮説では、習得と学習は別であるとして、学習によって獲得した知識 (explicit knowledge) は、習得による知識 (implicit knowledge) のように話せるようにはならない、と主張して、多くの議論を引き起こした。習得とは幼児が母語を身につけるときのように自然なコミュニケーションを通して身につける方法であり、学習とは教室環境で外国語を意識的、分析的に学ぼうとするやり方をいう。

言語を習得するためには、聞いたり読んだりするだけでなく、話したり書いたりすることが必要であり、特に、相手に理解してもらうためにより良いアウトプット (pushed output) を出そうとすることで習得が促進され

るとするのが、アウトプット仮説である。意味のやり取り (negotiation of meaning) などの相互作用 (interaction) が盛んに行われるならば言語習得の可能性はさらに高くなるとうするのがインターアクション仮説である。これらの理論を教室環境でどのように応用するかが課題となり、タスクに期待がかかっている。

タスクでは、自然なコミュニケーションに近い設定となり、特にアウトプットをする機会が多く生じる。タスクの目的を達成するためには、不十分な言語能力をやりくりして、相手に理解してもらう工夫が必要になる。このアウトプット (pushed output) により、自分が表現したいことと、実際に表現できることとのギャップに気付き、また、的確に表現するために文法を意識することになる。こうしたことは英語が使えるようになるために有効な活動とみなされる。

留学すると語学力が向上するのは、インプット、アウトプット、インターアクションの量が、日本にいて学習するのと比較すると、格段と増加するからである。タスク (例えば、プレゼンテーションやレポート) を達成するために目標言語を使ってアウトプットをしなくてはならないなど、留学中にはタスクが次から次へと引き起こり、インプット、アウトプット、インターアクションが必然的に繰り返されることになる。

4-2 インターフェイスの立場 (interface position)

「何年も英語を勉強しているが英語は使えない」という不満が多い現実には、学習によって獲得した知識は使えない、という仮説の証拠となるであろう。習得した日本語は自然に使えるが、教室で学んでいる英語は何年やっても使えるようにならないというわけである。Krashen (1985) のインプット仮説は、学習は習得に移行しないとすのノン・インターフェイスの立場 (non-interface position) である。一方、学習は習得に移行すると主張するインターフェイスの立場 (interface position) がある。後者は、教室で学んだ知識も、練習すれば習得した知識のように、使えるようにすることが

可能とする立場である。

Ellis (1990) は、「弱いインターフェイス」(weak interface model) を提案した。これは、学習による知識が習得による知識に変わるというより、学習による知識が使える知識の発達を促す、とする見解である。弱いインターフェイスの立場は、学習によって得た知識の働きによって、言語材料のインプットをモニターしたり比較したりすることを可能にし、新たな気づきを生み、習得レベルに高めることを可能とすると考える立場だ。このように、Ellisは学習で得た知識は、タスクなどの言語活動を通して、習得した知識に近づけることが可能で、習得への移行もあり得るという考えを示した。

Krashen も多くの議論を経た後に立場を変え、学習による知識も、練習によって自動化され得る(自動的に使えるようになる)という考えを示し、「学習」が「習得」に変わることもあるという弱いインターフェイスの立場に変更している。

4-3 自動化の考え方

自動化とは、学習で得た知識で学習者が容易に、また無意識的、自動的に言語が使えるようになることである。練習によって自動化(automatization / automaticity)するという考え方は、伝統的な教育観でもある。Ellis (2003) は、自動化は言語処理が強化され、速度が向上するという現象だけではなく、文法を再構成(restructuring)する能力を示すことがあると述べている。再構成の例として、初期段階で学んだfellが、過去形の規則変化を応用して、「fell」→「falled」と誤って再構成することがある例を挙げている。

練習にタスクを利用することで、意味のあるコミュニケーション活動になり、有意味学習として学習者の知識体系に関連づけられ、記憶も定着しやすい。また、タスクは実用に備えた疑似体験であるので、学習者の実用ニーズに応えた学習ともなる。英語授業でのタスクを経て自動化した言語知識は、習得レベルのパフォーマンスを見せることになる。

5 日本でのタスク

5-1 タスクが求められている背景

急速なグローバル化の進展に伴って、英語が使える日本人の育成が急務となってきた、英語授業は知識偏重からコミュニケーション能力育成のための授業に切り替わりつつある。英語教師には文法（文法・語彙・音韻の規則）の知識重視から、英語を使う能力を身につけることを重んじる授業へとシフトすることが求められている。平成年代になってからは、学習指導要領でも英語で表現する能力と態度を養うことが目標となり、以来、小学校から中学・高校での学校英語教育の目標が「コミュニケーション能力の育成」に定まった。その間、『『英語が使える日本人』の育成のための行動計画』（2003、文部科学省）による英語教育改革、大学入試センター試験でのリスニング導入（2006）や、小学校英語教育の必修化（2011）などでコミュニケーション能力育成重視が具現化されてきている。

文部科学省は、『『英語が使える日本人』の育成のための行動計画』の中で、英語の授業では「英語を使用する活動を積み重ねながらコミュニケーション能力の育成を図る」ことを求めている。現在、どのような活動を取り入れたらいいのかが主要課題となっている。そうした中で、タスクを取り入れる指導が注目されている。

5-2 日本でのタスク活動

日本の英語教育環境に合わせたタスク研究を数多く発表している高島（2005）は、「外国語の学習に『理解可能なインプット』は必要であるが、それだけでは不十分」とした上で、「目的を持ってその外国語を使用する経験を言語活動という形で教室内に作り出すことが大切」と主張し、教科書の中で学習者が学んでいる知識を補強する活動としてのタスク活動を提案している。

高島（2005）は、日本の中学・高校での英語教育の現状は文法の説明と

各種学習活動に加え、A E Tによるコミュニケーション活動を定期的に入れているが、聞いたり話したりする力も文法能力も十分ついているとは言えないとして、コミュニケーション能力には、方略的な能力（言いたいように言える力がなくとも、何とか理解してもらえるように、また、相手の言っていることが理解できなければ、理解できるよう工夫する力）が含まれているので、こうした能力を育てるためには、シミュレーション的な言語活動が必要であり、教室における言語活動は、教室外で使えるようになるための疑似体験の機会となるべきである、と提案している。

高島はタスクを「現実社会での言語使用を学習者に教室内でシミュレーション的に疑似体験させる言語活動」と定義している。さらに、日本の英語教育環境では、タスクをシラバスの軸にするtask-based language teachingでなくて、検定教科書を中心にした授業にタスクを取り入れるtask-supported language teachingの考え方が現実的であると述べている。さらに、学習者の言語能力のレベルに応じて次の三段階のタスクに分けて、具体例を示している。

「タスクの種類」（高島 2005、表はp.17-24の記述をもとに作成した）

タスクの種類	概要	具体例な例
Task	最終段階のレベルの高いタスク。達成すべき目的のみが示され、文法・語彙や会話の展開順などに制約がない。課題解決に至るまでの過程は学習者が考える。	「DOMO and SO-KA」 携帯電話を売る側と買う側と間での買い物交渉をする。 前もって両者にそれぞれにそれぞれの課題が与えられている。 買い手はDOMOがいいと思っていて、売り手はSO-KAを売りたいと思っている。それぞれが目的を達成しようとする。

Task Activity	検定教科書を用いた指導を前提としている。 ・学習者が課題の目的に到達しやすいように、活動に会話の進行を段階的に示す。 ・二つ以上の言語形式のいずれかを主体的に選択して使用するように工夫されている。	「PONY or SHARK」 電気店で働く A さんと MD プレーヤーを買おうする英国人 B さんとの間で買い物交渉をする。A さんはある特定の機種を売りたい。 与えられた言語形式を選んで、与えられた筋書きに沿った会話で PONY か SHARK のどちらにするかを決める。
Task-Oriented Activity	Task Activity の前段階の言語活動である。 ・指定されたモデルダイアログ、語彙、文法構造などを用いて問題解決を行う。	「パインアップル VS ハニー」 A さんと B さんはそれぞれ違ったメーカーのコンピュータを買おうとしている。それぞれが買おうとしているメーカーの情報を交換して、どちらのコンピュータがよいかを決める。

日本の中学高校の英語授業でタスクを導入する場合、学習者が本来のタスクを行うことができるレベルにないことが多い。そこで、高島は、タスクを可能にするレベルに至るまでの間に、準備のための二段階を設けた。タスクの手前の活動として、Task Activity を設け、この段階では、文法構造の選択肢を与え、会話の段階を追った指示を与えてタスクを遂行しやすいようにしている。その下のレベルが Task-Oriented Activity で、使用する語彙や文法を指定してタスクを行いやすくしている。

6 タスクの実践例

海外語学研修から帰った高校生に研修の記念文集を英語で作成するタスクを行った。このタスクを紹介してタスクの有効性を検証し、またタスク実践に伴って生じた問題点をまとめたい。

6-1 大学入学前教育でのタスク

白鷗大学では、付属高校からの推薦合格者に対して大学入学前教育を行っている。2008年度は、生徒36名が、3週間のマウイ語学研修（ハワイ）を行い、帰国後、大学で2週間の英語コミュニケーション授業を実施した。

現在、多くの大学で早期に大学への入学が決定した推薦入学者やAO入試等合格者を対象に、入学前教育を実施している。学力試験を経ずに大学に入学する学生が、基礎力を補強し、学習意欲を維持できるように、各大学は、通信教育、e-learning、文章作成能力向上講座、基礎学力向上講座などを工夫して入学前教育を実施している。マウイ語学研修もこうした入学前教育である。

マウイでの語学研修は、午前中に英語でハワイの自然や鯨について勉強し、午後は実際に海に出てホエールウォッチングをするなど午前と午後の活動を関連させた学習であった。語学研修から帰った生徒達に対して、さらに大学で、前半は本校のジェフリー・ミラー教授が研修での出来事を英語で口頭発表させるなどの授業を行い、後半部分では私（滝沢）が、マウイ語学研修の英語版記念文集を作成するタスクを課した。

6-2 タスク「マウイ語学研修記念文集の作成」

第一回目の授業で、マウイ語学研修の英語版記念文集作成を提案した。数日間の修学旅行でさえ文集を作っていた生徒たちは、17日間の海外研修の文集作りをごく自然に受け入れた。英語で文集を作ることを通して英語学習をするという目的も理解した。こうして、タスク（英語の文集作り）を使った英語教育がスタートすることになった。英語で記事を書くことに不安を抱く一部生徒のために、日本語が入ってもいいと付け加えることにした。

活動は、次のような手順で行われた。

- ①タスクの内容とタスクをする意義の説明
- ②文集作成に向けた話し合い

- タイトル、構成、原稿書式、表紙、発行部数など、生徒主体で決めた。
 - 研修で一番印象に残ったこと三つを書くアンケートを実施し、それに基づいて研修のハイライトのベスト10をリストアップした。
 - ベスト10のテーマについて記事を書く執筆者を募った。それぞれに関して複数が名乗りを上げた。
 - ベスト10以外のテーマについても掲載することとし、広範囲の話題が文集に載ることになった。
- ③ 5 文型を主とした文型の総復習を行い、英文を書く際に、文型を意識させた。
- ④ 中間発表として、Show & Tellの形式で素材を紹介しあうプレゼンテーションを行った。
- ⑤ 文章の作成は、コンピュータの得意な3名の生徒を中心にしてコンピュータ室で行った。
- ⑥ 原稿の校正をネイティブスピーカーに加わってもらい、一対一で修正箇所について話し合った上で修正と加筆を行った。
- ⑦ 出来上がった冊子を題材に、各自が担当した部分を読み上げて内容を解説するプレゼンテーションを行った。

6-3 タスク活動での成果と課題

タスクのoutcome（成果）として、それぞれの生徒が作成した1ページずつと数枚の写真のページで合計50ページほどになる英語の記念文集が完成した。日本語を入れてもいいということで始めたにも関わらず、出来上がりは全員が全て英語で書き、保存するに値する英文記念文集となった。

英文校正で、校正箇所についてのネイティブスピーカーとのやり取りでは、コミュニケーション方略を駆使し、pushed outputとnegotiation of meaningが自然な形で起き、語学習得に有効な自然なコミュニケーションとなった。こうした自然な形でのコミュニケーションをすることで校正作業ができたこと自体が、マウイ語学研修の成果でもあった。

生徒が書いた英文は、直前に総復習した文型を意識したためか、文型から逸脱する原稿は見られなかった。文型を意識させたことで文型の定着に一定の効果があったものと思う。また、自分の書いた文章だけでなく、仲間の文にもお互いに関心を示し合ったが、興味や関心から自発的に英文を読む姿勢は自主的学習の観点で好ましいことである。

編集でリーダーシップを発揮する生徒やリーダーを補佐する生徒があらわれ、また、コンピュータが得意な3人の生徒（比較的英語は不得意）がコンピュータの不得意な生徒の指導に当たり、それぞれの持ち味を発揮し、生徒同士で学び合う場面が自然に生じた。タスク完遂に向けて、各自が自主的に工夫し、英作文で自己表現する（output）ことのみならず、編集、イラスト、仲間との意見交換、ネイティブスピーカーとの校正作業など多方面の活動をすることで、タスクを完遂することになった。

評価は、テストを行うのではなく、outcomeとしての記念文集の内容で行った。すなわち担当記事に肝心な内容が盛り込まれているか、それらを正確に適切に表現しているか、文集が出来上がるまでに自分の責任を十分果たしたか、全体への貢献があったか、などで総合的に行うことになった。

反省点としては、タスクの成果（英語記念文集を仕上げること）に集中したため、全体として、英語を使つてのコミュニケーションが限定的になった。計画では、タスク遂行までの過程で英語での自然なコミュニケーションが多く行われることを想定した。始めの段階で説明や指示を英語で行ったが、困難なタスクを期限内に仕上げるための効率が求められた結果、結局日本語によるコミュニケーションが行われるに至ってしまった。ネイティブスピーカーとの校正作業においては、コミュニケーション方略を生徒が駆使する姿が多くみられたが、こうした自然に英語によるコミュニケーションが生じる状況をより多く作ることが必要であると感じた。成果（英語記念文集を仕上げること）は出したが、英語を使つてのコミュニケーションが不足したのは反省点である。

7. まとめと提言

何年も学校で英語を学習したのに使えるようにならないのは、英語教育に問題があるため、との指摘が多い。それに対して、学習で得た知識を使えるレベルにするのには使う練習をすればいい、というのが古くて新しい真理である。近年、中学・高校での英語授業で練習の比重を高くした指導が工夫されるようになってきている。

各種の練習には、ドリル、エクササイズ、コミュニケーション活動、タスクがあるが、使える英語を目指す学習活動としてタスクが有効であると主張がある（高島, 2005；Nunan, 2004；Ellis, 2003）。タスクとは、現実のタスクを教育的に調整した疑似体験で、例えば、食事を注文するとか、パーティーの計画を立てるなどを教室内で行うことである。日本でも、タスク導入が注目されている中で、日本の教育環境に合わせたタスクの研究と実践が進んでいる。

〈タスクの役割〉

Ellis (2005) や 高島 (2005) の先行研究を基に、実践を踏まえて考察した結果、次のタスクの役割を挙げることができる。

- 自動化をもたらす：学んだことを疑似的な現実のコミュニケーション状況で使用することを繰り返すことで、自動化が起こる。
- 方略の向上と言語習得を促進する：言いたいことと現在の言語能力とのギャップを埋める方略を駆使することになるので、方略的な能力を向上させる。意味を確認するためのやり取りや、パラフレーズして相手に分からせるための方略を使うことで、コミュニケーションを継続させ、その結果、言語習得に有効な新たな理解可能なインプットを受けることができる。
- タスクは、学んだ知識がモニターとして機能する機会となるので、文法への気づきを生み、文法知識の定着を助ける。

- タスクに集中するために、間違いに対する不安が弱まり、情意フィルターが低くなり、言語習得が起きやすい学習環境を作る。
- 自然な言語習得環境に近い学習環境となり、言語習得を誘発する。
- タスクは「コミュニケーション能力」のバロメーターとしても有効である。現実のコミュニケーションを疑似体験的に実践演習することで、コミュニケーション能力の有無を確認できる。

〈学習 vs. 習得の論点〉

言語習得理論の観点からは、学習と習得は別のものであり、学習によって獲得した知識では使えない、言語を使うには言語を習得しなければならない、とするKrashen（1985）のノン・インターフェイスの立場の習得・学習仮説から多くの議論が始まっている。教室では、学習によって得た知識をいかに習得レベルに移行させるかが課題となる。教室でタスクを使って現実のコミュニケーションの疑似体験をすることで、学習した知識→タスク→習得の活性化→習得過程への移行が考えられる。タスクを行う中で、negotiation of meaningが起これ、communication strategiesが駆使され、同時に、学習によって獲得した知識の助けで習得過程を活性化させることになり、自然な習得の状況に類似した経過を経て習得に近いレベルまで自動化することが可能となると考えられる。今後、タスクを教室で実践することでさらにタスクの有効性を検証していくことが求められている。

〈日本での英語授業におけるタスクの活用〉

現在、授業中に英語を使ったコミュニケーション活動を行うことでコミュニケーション能力育成を図ることが英語教師に課せられている。ドリル、エクササイズは、タスクを可能にする準備段階の活動と見なし、最終的な段階にタスクを位置付けることができる。

高島（2005）が提案するように、日本の中学・高校での授業にタスクを導入する場合は、検定教科書を中心に行うことを前提にして、教科書に基

づく伝統的な指導の一部にタスクを取り入れる指導法が現実的である。また、タスクを行うのには一定の語学力が要求されるので、学習者の言語能力のレベルに応じて使用文法や語彙を補助的に与え（又は選ばせ）ることで、タスク遂行を容易にできる工夫をし、段階的にタスクに対応できる能力を高める方法がよいだろう。日本でのタスクの計画は、検定教科書を補助する役割で、生徒の実態に合わせて独創的に企画するのが現実的で望ましい。

〈教師にとってのタスク〉

タスクは、教師にとってもタスク（困難を伴う挑戦に値する仕事）である。体系化した教材で目標文法を伝授する授業と違い、タスクは学習者の自由度が大きく、想定外の内容に展開する可能性がある。タスクを立案し、英語を使った活動が展開される授業を運営し、評価するまでの指導には、広範囲な柔軟な指導力が必要になる。

タスクでは、何らかの問題を解決して目的を達成しようとすることに焦点が当てられるために、学習者が主体的に考え、語学学習の領域を超え、学習者同士が学び合い、そして指導者も共に考える授業になる。こうした広範囲な活動の評価は、タスクを成立させるために必要なコミュニケーション能力、すなわち、単に言語学的能力のみでなくタスク遂行に必要な社会的文化的能力や方略的能力も評価対象となる。評価は、言語学的なテストでのみ行うのではなく、タスクで産出したoutcome（成果）の内容やそれに至るまでのプロセスなども加味した総合的なものとなる。従って、教師には、言語学的な知識のみならず、広範囲なコミュニケーション能力育成の指導力が求められる。タスクを積極的に導入することで、英語教師自らの力量を高める契機もなるだろう。タスク導入は、困難を伴うが、授業が変わり、成果を期待できる授業改革の1つの方法である。

引用文献

- 高島英幸 (2000) 『実践的コミュニケーション能力のための英語のタスク活動と文法指導』 大修館書店
- 高島英幸 (2005) 『文法項目別英語のタスク活動とタスク…34の実践と評価』 大修館書店
- 文部科学省 (2008a) 『小学校学習指導要領』 東京：大蔵省印刷局
- 文部科学省 (2008b) 『中学校学習指導要領』 東京：大蔵省印刷局
- 文部科学省 (2003) 『『英語が使える日本人』の育成のための行動計画』 2010年2月1日検索
<http://www.e-jes.org/03033102>
- Canale, M. (1983). From communicative competence to language pedagogy. In Richards, J. & Schmidt, R. (Eds.), *Language and communication*. London: Longman.
- Ellis, R. (1990). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Long, M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), 126-141.
- Nunan, D. (2003). *Practical English Language Teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.